

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

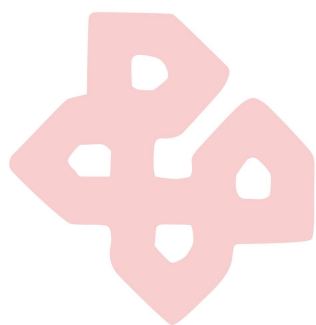
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/12/2010

Fecha de aceptación 16/02/2010

INNOVACIÓN Y CULTURA COLABORATIVA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Innovation and collaborative culture in a school of special education



Bernardino Salinas Fernández y Carolina Cotillas Alandí

Universitat de València

E-mail: Bernardino.Salinas@uv.es,
Carolina.Cotillas@uv.es

Resumen:

¿Cuáles son los factores que, en un momento determinado, facilitan el desarrollo de un proyecto de innovación en un centro concreto? Y, al mismo tiempo... ¿cuáles son los factores que se desencadenan en ese mismo centro cuando se pone en marcha ese proyecto de innovación? Esas son las cuestiones básicas a las que tratamos de responder tomando como referencia en la descripción, análisis y reflexión un centro público de Educación Especial. Un centro con unas características muy particulares, dado su carácter especializado, que lo convierte en cierta medida en paradigmático en cuanto a la situación de necesidad de responder a demandas inmediatas consecuencia de la diversidad derivando, en algunos casos, en procesos de innovación institucional. El trabajo colaborativo se convierte, a su vez, en una de las bases que dan cierta estabilidad y continuidad a la integración de la innovación en el centro, más allá del equipo inicial de trabajo.

Palabras clave: cambio; educación especial; equipo directivo; innovación, cultura colaborativa del profesorado universitario.

Abstract:

What are the factors that, on a given time, facilitate the development of an innovation project in a particular school? And, at the same time ... what are the factors that are triggered in the same centre when this innovation project starts? Those are the basic questions which we try to answer using by reference in the description, analysis and reflection a public Special Education centre. A centre with very particular characteristics, because of its specialized nature, which makes it paradigmatic, in a way, regarding the situation of need to answer immediate demands as a result of diversity, which derivatives, in some cases, in institutional innovation processes. The collaborative work becomes, in his turn, in one of the rules that give some stability and continuity to the integration of innovation in the centre, beyond the initial working team.

Key words: Change; special education; management team; innovation; university teachers' collaborative culture.

1. Introducción

El trabajo que desarrollamos a continuación tiene su origen en un proceso de investigación más amplio, diseñado y coordinado desde la Universidad de Sevilla y, a su vez, subvencionado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Cultura. Si el objeto de dicha investigación-marco suponía un análisis en profundidad sobre el grado de desarrollo, así como las posibilidades y limitaciones, de los procesos de innovación educativa en los centros escolares no universitarios de nuestro país, en nuestro caso pretendemos centrarnos en un caso particular de diseño, desarrollo y “extensión” de una innovación en un centro de Educación Especial de la Comunidad Valenciana sobre el que tuvimos la oportunidad de recabar datos para la investigación más general.

Lo cierto es que a través del “estudio de casos” llevado a cabo en dicho centro de Educación Especial, creemos que puede evidenciarse un ejemplo paradigmático de las relaciones estrechas entre innovación, cultura colaborativa y apoyo de la dirección desde un centro escolar, así como el caso, un tanto “atípico” en nuestro contexto político-educativo, de la asunción y generalización por parte de la administración educativa de los cambios derivados de una innovación diseñada y experimentada desde un centro en particular hacia otros centros escolares de similares características.

2. La innovación como competencia de la escuela

El análisis que presentamos se basa en el estudio de un caso particular en un colegio público de Educación Especial acogido a la convocatoria anual de proyectos de innovación de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana y, por tanto, se trata de un proyecto -y proceso- de innovación diseñado y desarrollado desde un equipo de docentes de un centro escolar, pero, a la vez, institucionalmente reconocido y subvencionado.

Más allá de las condiciones administrativas y burocráticas que contiene y regula la convocatoria oficial, nos hemos interesado por las condiciones organizativas y profesionales por las que una escuela podría ser considerada competente para generar innovación, entendiendo, en este caso, el concepto de competencia por capacidad de la organización para responder con cambios innovadores a demandas diversas y complejas. Geijsel et al (1999, pg. 176), desde un análisis de la literatura sobre las relaciones entre marco

organizativo e innovación, señalan cuatro componentes básicos en las organizaciones escolares con competencia innovadora:

- a) El contexto de la escuela en referencia a las circunstancias de un entorno que pueden (o no) generar demandas de cambios y que, por supuesto, pueden propiciar, facilitar o, en otro sentido, limitar y dificultar la innovación.
- b) La cultura colaborativa de los profesores y profesoras del centro como una base necesaria para el desarrollo profesional a través de la innovación de tal forma que ésta no quede reducida a meros cambios estructurales.
- c) El apoyo y cobertura estratégica de los órganos directivos del centro.
- d) Por último, la asunción por parte de los equipos que llevan adelante la innovación de la escuela como organización que aprende.

Por otra parte, también resulta fundamental aclarar cuál es el significado que asumimos con respecto al concepto de “innovación educativa”. Por supuesto existe un primer significado desde el que, en realidad, arranca la elección del centro escolar protagonista de nuestro estudio, y sería el que le otorga la propia consideración, por parte de la administración educativa, como centro que desarrolla uno de los “proyectos seleccionados” en la convocatoria de proyectos de innovación. En otras palabras, hablamos de un proyecto de innovación porque está incluido en un catálogo institucional de proyectos de innovación. A efectos del sentido que nosotros pretendemos priorizar en nuestro análisis, la innovación supone un proceso de cambio o transformación de objetivos de aprendizaje, procedimientos de enseñanza, de recursos o de evaluación y aspectos de la administración educativa (Duke, 2004), que implica a personas (en nuestro caso, equipos de docentes) y a organizaciones. Un cambio que, por otra parte, es capaz de generar transformaciones significativas en las prácticas y/o en las culturas institucionales (de aulas o centros) con la finalidad general de producir efectos de mejora o beneficios en la solución de problemas o situaciones problemáticas.

Desde estas consideraciones pretendemos describir y analizar la forma en la que una innovación se va desarrollando desde un centro escolar concreto, sus posibilidades y limitaciones, sus implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes, así como su “extrapolación” en innovación de carácter institucional aplicable a otros centros.

3. El estudio de casos

El estudio de casos que presentamos se basa en la información recogida a través de: (a) el Proyecto Educativo de Centro, (b) el proyecto de innovación en sí sobre “la musicoterapia como recurso para la estimulación multisensorial”, (c) así como sendas entrevistas mantenidas con la directora del centro, la coordinadora del proyecto y una de las profesoras implicadas.

Asimismo se hará referencia, en momentos puntuales, a las conclusiones derivadas de la realización de dos grupos de discusión, que llevamos a término en paralelo al estudio de casos, en torno a los procesos de innovación en los centros escolares y su gestión en la comunidad valenciana. En un primer grupo se reúnen un total de siete profesores y profesoras implicados en la innovación en sus centros y de diferentes etapas educativas (primaria,

secundaria, educación de adultos), mientras que en el segundo grupo se convocó a cuatro “agentes externos” implicados, de una u otra forma, en el desarrollo de la innovación: un inspector de educación, un director de un centro público y orientador de un IES, un asesor de formación de personas adultas de un Centro de Formación y Recursos Educativos (CEFIRE) y una profesora implicada en un proyecto de innovación vinculada al equipo directivo.

4. El centro y su contexto

El Centro escolar sobre el que situaremos el análisis es un colegio público de Educación Especial, siendo uno de los tres centros específicos de educación especial ubicados en la ciudad de Valencia. Está formado por 19 unidades distribuidas de la siguiente manera:

- 4 unidades de educación infantil (de 3 a 6 años)
- 5 unidades de educación primaria (de 6 a 12 años)
- 4 unidades de educación secundaria obligatoria (de 12 a 16 años)
- 6 unidades de transición a la vida adulta (de 16 a 21 años)

Actualmente (2010) cuenta con 270 alumnos/as, según fuentes de la propia administración. Sin embargo, en el momento en que nos entrevistamos con las profesoras del centro (2008) el número total de matrículas era de 124 alumnos/as de 11 nacionalidades diferentes, con distintas discapacidades aunque todos ellos con un coeficiente intelectual, al menos moderado o con severos trastornos de personalidad. Por otra parte, el número de tutores/as especialistas en pedagogía terapéutica y técnicos de secundaria es de 24, así como una maestra especialista en educación física y los especialistas correspondientes a los servicios médicos, psicopedagógicos, fisioterapeuta y personal de conserjería, comedor y transporte.

La plantilla del profesorado es, según palabras de la directora, relativamente estable y la mayoría de las personas que componen la plantilla son funcionarios, aunque todos los cursos suele existir un mínimo de una plaza en “comisión de servicios” ya que, tal como se argumenta en las entrevistas, la causa de alguna plaza por cubrir es que *“el trabajo en un centro de educación especial crea mucho desgaste físico y psicológico”*.

Dado el carácter específico del centro, así como su carácter público, es de resaltar la gran diversidad cultural, social y económica de la población que acude al mismo. En opinión de las profesoras entrevistadas, el centro, en el momento de la entrevista, se encontraba con un excesivo número de alumnos, debido fundamentalmente a dos factores, por una parte la cantidad de niños inmigrantes afectados de discapacidad que intentan acceder a este tipo de centros (públicos) y por otra, la inexistencia de una política de integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, así como con problemas graves de tipo caracterial (agresividad, desmotivación, absentismo, etc) en la educación secundaria obligatoria. El resultado es el de un alumnado diverso con cada vez más diferencias respecto a las necesidades educativas y de atención especializada.

5. El centro y la innovación

a) Los profesores/as y la innovación

Se trata de un centro con cierta tradición en el desarrollo de proyectos de innovación, así, desde hace algunos cursos se están llevando a cabo varios proyectos institucionales de Innovación Educativa (entendiendo por “proyecto institucional” aquel que tiene cobertura desde la administración educativa). En concreto, éste se centra en (1) la creación y puesta en marcha de un aula específica de Estimulación Basal y (2) la utilización de los Recursos Musicales como terapia para la estimulación multisensorial. Por otra parte, algunos de los profesores del centro están implicados en la formación permanente de otros colegas a través del CEFIRE, especialmente en lo que hace referencia a la difusión de innovaciones generadas a través de los proyectos desarrollados. Resulta importante reseñar esta cierta “tradición” innovadora en el centro, si atendemos a una de las conclusiones en la que coincidieron tanto el grupo de discusión de profesores, como el de agentes externos: dar una mayor relevancia a la “cultura de innovar” en un centro es un aspecto facilitador del cambio si lo comparamos con otros posibles factores, como por ejemplo, la edad media del claustro o del equipo de innovación.

“La edad no es un factor que influya en la implicación y motivación innovadora, sino es más importante la trayectoria del centro y la cultura de innovar”.

El proyecto relacionado con la Estimulación Basal se aplica en el centro desde el curso 2003/2004 y su objetivo era la creación de un Aula de Estimulación Multisensorial. Una vez aprobado y financiado por la Consellería de Educación (con una asignación de 300 euros), se puso en marcha con el presupuesto asignado así como con la aportación (de medios y materiales) de padres, madres, profesoras, etc. del centro.

El proyecto de musicoterapia, se aplica desde el curso 2005/2006. Surge de la necesidad percibida por algunas profesoras del centro de utilizar recursos musicales para la estimulación y el trabajo con los niños. En este punto hay que recordar que la administración no contempla la figura del maestro de especialista de música en los centros de educación especial. Este proyecto también fue reconocido institucionalmente como proyecto de innovación por parte de la Consellería de Educación, la cual asignó un presupuesto (600 euros) para comprar material y equipamiento.

La puesta en marcha de estos proyectos conlleva, a su vez la implicación de asesoría y seguimiento por el Centro de Formación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Valencia. Por otra parte, si bien el diseño inicial del proyecto con la finalidad de presentarlo a la convocatoria institucional recae en unos pocos docentes interesados, poco a poco se va recabando la implicación progresiva de un mayor número de personal del centro hasta alcanzar la fase de presentación y aprobación por el claustro, condición necesaria para entrar en la convocatoria institucional.

Un buen ejemplo de este “desembarco” progresivo de docentes en el proyecto podemos identificarlo en el caso del primer proyecto (creación de un Aula de Estimulación Multisensorial), ya que el diseño y el montaje del aula se llevó a cabo por una maestra de Pedagogía Terapéutica de Audición y Lenguaje. Sin embargo, al cabo de unos meses, debido al uso que se le está dando al aula por la mayor parte de profesionales del centro que diariamente acude al aula con sus alumnos, se ha tenido que establecer una planificación de la ocupación de la misma a través de un horario semanal.

En uno y otro proyecto de innovación, nos señalan las profesoras entrevistadas que la evolución del desarrollo, en cuanto a la participación de profesores y profesoras, ha sido progresiva. Es decir al principio suelen iniciar las actividades las coordinadoras (en este caso, dos profesoras) pero luego, de forma progresiva, el resto de personas del centro se han ido implicando poco a poco. La condición para que ello sea así es que se observe que se generan mejoras o beneficios en el desarrollo didáctico u organizativo de la enseñanza.

De hecho, preguntadas las profesoras si pensaban o tenían previsto desarrollar algún nuevo proyecto de innovación nos respondieron que hasta que los proyectos en marcha no están totalmente asentados y asumidos por el resto de colegas, no se plantean iniciar nuevos cambios.

b) La especificidad como facilitadora de la innovación

¿Tiene alguna influencia la especificidad del centro -como escuela de Educación Especial- a la hora de potenciar o, en su caso, limitar la innovación?. Esa es una cuestión que nos pareció relevante plantear, sobre todo a partir de una consideración de la propia directora en referencia a la diversidad del alumnado, la diversidad de sus necesidades y, por tanto, el problema constante de dar respuesta a esas necesidades. Esta situación, más o menos cotidiana, es la que le lleva a plantear “soluciones” a experimentar que necesariamente son negociadas entre los docentes, que a veces tienen derivaciones en cambios en la organización y que, tal como es el caso del diseño del aula de estimulación basal, se convierten en proyectos financiados de innovación.

“... en el año 2003 vimos la necesidad de crear el aula de estimulación basal por las características del centro”

“... Lo primero fue encontrar un espacio físico del que no disponía el centro. Tuvimos que pelear aquí en el centro para conseguir un aula que encima es pequeñísima. (...) Todo sería estupendo si pudiéramos montar un aula en condiciones, pero nos dieron muy poco dinero, 300 euros para llevar a cabo el proyecto de innovación, y con eso tuvimos que montarlo, ya veréis el aula. Se ha podido montar por la buena voluntad de todo el mundo”.

De alguna manera, el hecho de ser un centro específico de Educación Especial es como si “diera pie” a una mayor flexibilidad a la hora de diseñar y aplicar cambios posibles. Así, mientras en el grupo de discusión de profesores (recordemos, siete profesores y profesoras de otros centros) se coincidía que el papel de la inspección cuando acude al centro es el “controlar”, en el caso que nos ocupa, afirman que la función del inspector (que no es de zona, sino que es un inspector que tiene bajo su responsabilidad los centros de Educación Especial,)

“... las veces que ha visitado el centro nunca lo han hecho para revisar si cumplimos con la norma o no. Han venido a ver el aula, para fomentarla, etc.”

También el carácter específico del Centro (recordemos que en Valencia hay tres centros exclusivamente) deriva en un mayor re-conocimiento e interés por parte de los técnicos del área de Innovación Educativa de la Consellería de Educación de tal forma que en cuanto a plazos y documentación, existe un contacto constante y directo con los técnicos responsables del área:

“... si alguna vez se nos ha pasado algún plazo para presentar documentación, nos llaman por teléfono para avisarnos”.

En todo caso, sí nos gustaría apuntar la existencia de lo que Fullan y Hargreaves (1992) identifican como una “cultura informal de colaboración” entre los docentes seguramente derivada de la presión de un trabajo que, recordemos, *“crea mucho desgaste físico y psicológico”*, lo cierto es que ese factor, asociado a la situación de convivencia de diferentes especialistas y profesionales (maestros especialistas en pedagogía terapéutica, técnicos de secundaria, especialista en educación física, fisioterapeutas, médico, educadoras, monitores y monitoras -comedor, autobús...-, etc.) probablemente generan una especie de sentido de compartir y necesidad de colaborar, en todo caso, un sentido de pertenencia al centro, que se da con mayor intensidad que en centros escolares convencionales. En este punto nos ha parecido, a través de las entrevistas y de nuestras visitas al centro, más que el cansancio derivado del trabajo individual, ese otro cansancio que *“acompaña el esfuerzo de quien se siente parte de un equipo y de un proyecto, que ve progresos y que es reconocido”* (Fullan y Hargreaves: 1992).

c) El papel de la dirección

Quizás uno de los motores de esa cultura informal de la colaboración sobre la que hacíamos referencia en el apartado anterior es la actitud no sólo positiva, sino entusiasta de la directora en cuanto a que se generen proyectos de innovación institucional por parte de equipos de profesoras del centro. En la entrevista apunta que, al menos en los dos proyectos aludidos, no se han generado grandes problemas organizativos, al menos problemas que no “valgan la pena” ser solucionados, caso de la búsqueda de espacio para el aula Multisensorial.

Uno de los principios en el coinciden los grupos de discusión, así como las personas entrevistadas de nuestro centro es que *“la implicación del equipo directivo es necesaria”* (Grupo de discusión de agentes externos). Alguno de los participantes en los grupos de discusión de profesores y profesoras insistían en el principio de que la implicación del equipo directivo era igualmente importante en su papel de dar apoyo y cobertura, incluso que, en última instancia, “dejar hacer” y no poner dificultades a los proyectos que están en marcha, frente a colegas “escépticos” del mismo centro.

En el caso que nos ocupa, la actitud del equipo directivo del centro (directora, jefe de estudios y secretaria) es la de proporcionar total autonomía a las personas que coordinan los equipos y proyectos de trabajo, pero siempre disponiendo de la máxima información y sobre todo, recabando el apoyo de los órganos de representación correspondientes cuando de lo que se trata es de hacer algún tipo de petición institucional.

“... No me genera ningún problema organizativo ningún proyecto de innovación. Todo lo contrario, porque la gente se implica entonces yo lo dejo en las manos de la persona que lleva el proyecto, me informan del funcionamiento, de las necesidades que hay porque soy yo la que tiene que hacer solicitudes, pero no me genera ningún trastorno. Al contrario, cuantos más proyectos, más propuestas hay en el centro se hace más dinámico, más agradable porque es una motivación para el personal, tanto de los que participan como de los que no lo hacen...”.
(Directora)

“... desde la dirección no se plantean ningún tipo de problemas en cuanto a ver y recibir iniciativas de otros centro, recibir formación y tener que estar fuera del centro...”.
(Coordinadora proyecto de innovación)

La directora ve en los proyectos de innovación, así como en otras iniciativas de cambio, una forma de visibilizar el dinamismo del centro, entendiendo que para los

profesionales puede ser, también, una forma de motivación en su trabajo el observar que “algo se mueve” en el quehacer cotidiano. Tal y como señalan Levin y Fullan (2008) el papel de los equipos directivos resulta básico en el cambio en la medida en que sean capaces de generar estrategias que incidan positivamente en el sentido y eficacia colectiva de un grupo, estrategias que tienen que ver tanto con el incremento de competencias por parte de las personas y grupos, como con la eficaz utilización de recursos, como la “visibilización” de la incidencia de los cambios planificados en mejoras en el trabajo o en el aprendizaje de los estudiantes.

d) El apoyo de las familias

En paralelo y, en cierta medida, como consecuencia de la participación efectiva que, en general, suelen tener las madres y los padres de niños y niñas en los centros específicos de Educación Especial, allí donde la implicación de las familias en tareas educativas y de rehabilitación se presenta como complementaria y necesaria a la de educadores y especialistas, los proyectos de innovación se suelen dar a conocer a las familias. “... *Los padres están encantados, cuanto más propones y más iniciativas llevas con sus hijos, más encantados están...*”. También es cierto, nos apuntan las coordinadoras de los proyectos, que esa implicación es a nivel de apoyo y de reivindicación frente a la administración, incluso de ayuda y participación efectiva en algunas actividades de centro y aula, pero muy escasa en cuanto a la implicación a nivel económico. Gran parte de la diversidad del alumnado deriva de su procedencia geográfica, cultural y económica.

“... tenemos familias muy bien posicionadas, pero otras muy necesitadas en las que incluso los tratamientos de higiene se tienen que hacer desde el propio centro. Es el propio centro en el que en un momento determinado, cuando hace falta, pues nos buscamos la vida para sacarlo...”

Por supuesto, en el centro existe una Asociación de Madres y Padres pero su implicación es más en cuanto a la organización de fiestas y algún viaje.

e) La innovación como resultado del voluntarismo

La alusión al voluntarismo o “vocacionalismo” o “esfuerzo gratuito” por parte de las profesoras y profesores implicados en proyectos de innovación, se constituye en otro de los principios en los que se coincide desde las diferentes fuentes de información (grupos de discusión y entrevistas).

Cuando, por ejemplo, cuando conocimos el monto económico adjudicado al proyecto de diseño y construcción de un aula de estimulación multisensorial, que fue de 300 euros, la pregunta inevitable fue la de cómo pudo financiarse el aula, bajo la hipótesis que un material mínimo para la misma sobrepasaría con creces la cantidad adjudicada. La respuesta fue que por el esfuerzo y aportación de profesoras, y padres y madres, así como el reciclaje o reutilización de material didáctico utilizado para otros fines, pudo ir completándose el instrumental básico del aula de estimulación multisensorial. “*La capacidad de creación y de improvisación es fundamental*”. En el grupo de discusión de profesores y profesoras, se insistía: “*Hay muy poca cobertura por parte de la administración, sobre todo económica y de infraestructura*”. En el grupo de agentes externos, por su parte, se hacía referencia a la “*imaginación*” del profesorado como uno de los elementos que hacía menos visible la escasez de los presupuestos adjudicados a los proyectos. En algún momento del grupo de discusión de

agentes externos se planteó el problema de si era mejor financiar menos proyectos con más monto económico para cada uno de los mismos o más proyectos -y por tanto, se decía, implicar a más profesorado, más centros y más alumnos- con un presupuesto menor. En el caso de la administración valenciana parece haber tomado la opción de “menos para más”.

En el caso del segundo proyecto, al que se le asignó 600 euros (como hemos indicado anteriormente), al ir a comprar instrumentos musicales para un aula con ese presupuesto puede provocar muchas dificultades para la adquisición de material en condiciones (fundamentalmente instrumentos de percusión).

“... todo lo que se hace es porque Conselleria parte de la buena voluntad de los implicados, y esto supone salir del colegio e irte a buscar que puede servir de lo que tengo en casa... Ya hasta cuando sales a comprar cosas para tu vida personal te encuentras buscando qué es lo que te puede servir para el colegio”.

Siempre asociada a la dotación económica generada desde cualquier administración educativa nos encontraremos el problema de la burocracia:

“... Además todo va por proyectos. Tienes que presentarlo todo por escrito, mil papeles, mucho trabajo para la poca dotación económica que te aportan”.

También este parece ser un elemento de coincidencia en el grupo de discusión de profesores y profesoras: la cantidad de papel a completar para poder acceder a una convocatoria de proyectos de innovación, la necesidad y el agobio a la hora de *“preparar mucha documentación en muy poco tiempo”*, habitualmente genera un esfuerzo que no suele compensarse con el presupuesto finalmente asignado, siempre mucho más bajo que el solicitado. Por último, a todo esto hay que sumarle la presentación de memorias, facturas, justificantes, etc.

“... tú haces el proyecto en julio (que tienes que estar pendiente en tus vacaciones) de que se apruebe o no se apruebe e inmediatamente en Octubre tienes que presentar todas las facturas. En octubre te piden que lo apliques ya, con una memoria. A mitad te piden otra memoria, en junio te piden otra memoria. No es hacer el proyecto y ya está. Hay demasiada burocracia”.

Se detecta otro factor asociado al “voluntarismo” del profesorado y es el del escaso reconocimiento de la dedicación a los proyectos “fuera del horario laboral”. Dentro de la jornada laboral y en el centro escolar es un problema de “imaginación” o de lo que podríamos denominar “ingeniería organizativa” el poder reunir un grupo de profesionales a trabajar o debatir en torno a la innovación en marcha. En realidad, por la propia presión cotidiana del trabajo, más que un marco organizativo “organizado”, lo que realmente funciona a la hora de compartir ideas y experiencias, es la “cultura informal de la colaboración” a la que hacíamos referencia cuando desarrollamos el apartado de “la especificidad como facilitadora de la innovación”. De ahí que el procedimiento más usual de “poner en marcha” un proyecto de investigación es que comience por unas pocas personas (dos o tres) a las que les resulta relativamente sencillo reunirse. Y poco a poco, ir ampliando el círculo, conforme el proyecto va pasando por diferentes instancias para su aprobación.

En la mayor parte de los proyectos una parte sustantiva es la referida a la formación de los profesores y profesoras que van a participar en la misma. La función de asesoramiento del CEFIRE se valora como muy positiva por parte de los colectivos implicados, al menos en cuanto al esfuerzo y dedicación de los asesores. Otra cosa es la dedicación que implica esa formación para las profesoras y profesores cuando el formato es el de curso o seminario fuera del horario habitual:

“... las 30 horas de formación recibidas supone irte allí al centro cuando acabas, y los fines de semana, desde octubre hasta mayo todos los sábados en la escuela de magisterio para recibir esta formación”.

f) Pero entonces... ¿por qué “funciona” la innovación en el centro?

Aunque parezca una “simpleza” que necesita, por supuesto, una posterior aclaración: la innovación funciona porque el cambio generado funciona. Es decir (aquí viene la aclaración) porque los cambios introducidos “valen la pena para la mayoría de docentes”, o lo que es lo mismo, porque la mayoría finalmente se ha convencido de que el esfuerzo del cambio efectivamente beneficia a los estudiantes a los que afecta. Y es que la mayor motivación a la hora de hacer un esfuerzo por pensar “cosas diferentes”, según las profesoras del centro, es la actitud y disposición por parte de los niños y niñas tanto a la hora de asistir al aula de estimulación sensorial como a las actividades de musicoterapia. Ambas actividades, según nuestras profesoras, les proporciona mucha alegría y esto en muchos de los niños con necesidades educativas especiales es muy difícil de conseguir.

“... los niños se aprenden el día que les va a tocar estar en el aula...”

“... el aula siempre está llena, hay que hacer horarios, la gente se implica (unos más, otros menos, pero en general muy bien. Hasta el punto de que el aula se queda pequeña”.

En realidad, estamos convencidos que, el potencial de cambio de un centro escolar, la competencia innovadora, no radica en la suma de las innovaciones llevadas a cabo desde el centro, no se trata de un problema de cantidad, ni siquiera de la calidad o relevancia de tal o cual innovación en particular, en se trata más bien de “algo en movimiento”, se trata de la construcción de un sentido compartido por parte de la mayoría de los docentes de ese centro de que hay cambios que parten del “interior” del centro, que efectivamente funcionan y que merece la pena implicarse o participar o, en última instancia, sumarse a ellos.

También constatamos que el proceso de construcción de ese sentido compartido en el centro escolar no es ni lineal ni necesariamente acumulativo, está sujeto a las variaciones y tensiones que definen la evolución de la propia vida del centro: renovación y cambio en la plantilla de un curso a otro, papel de la asesoría externa en la ayuda y formación, “visibilización” de los efectos del cambio en la organización, actitud de las familias frente a los cambios propuestos...

Es importante recordar que en el caso del proyecto del aula multisensorial, la Consellería de Educación, a la vista de los resultados, propició la creación de un aula de similares características en todos los centros específicos de Educación Especial, ejemplo éste de innovación que parte de un centro y se “expande” hacia otros, no por evidente, absolutamente infrecuente o extraordinario en nuestro sistema educativo. Ese es uno de los factores generador de “orgullo de centro”.

6. Conclusión: la modelización del proceso de innovación

A modo de conclusión, nos proponemos, finalmente, “modelizar”, es decir establecer un conjunto de fases interrelacionadas que, simplificándolo, traten de reflejar la evolución

del proceso de innovación en el centro escolar sobre el que trabajamos desde el estudio de caso:

a) ¿Por qué surge la innovación en el centro?

En el caso que nos ocupa la innovación surge de la percepción de la necesidad o posibilidad por parte de unos pocos docentes (al menos dos) de introducir algún tipo de cambio que derive en beneficio. Esos pocos docentes contactan con la dirección a efectos de comenzar a trabajar en la posibilidad de presentar un proyecto a la convocatoria institucional de innovación.

b) Decisión sobre presentación del proyecto a la convocatoria oficial

Se analiza, en primer lugar, los “pros y contras” de entrar en la convocatoria, normalmente los elementos favorecedores de presentar un proyecto suelen ser: posibilidad de asesoramiento y/o formación en una temática que interesa, mayor visibilización del proyecto y del centro (imagen del centro frente a las familias, por ejemplo), financiación (escasa, pero útil), generar espacios de cooperación en el centro (a medio plazo). Por su parte, las dificultades para decidirse a participar en la convocatoria son fundamentalmente “*el tiempo que habrá que dedicarle*”, el estrés frente a los plazos, burocracia y papeleo y el compromiso de llevarlo a término.

“Lo que cuesta hacer es el proyecto, coordinar el trabajo, implicar a la gente, hacer memorias, etc. Y no es sólo esto el trabajo, porque el trabajo justo empieza cuando entregas el proyecto”.

c) Diseño y redacción del proyecto

En principio el proyecto lo hace un equipo reducido, a veces muy reducido, ahora bien, conforme se va sistematizando el grupo se va ampliando, las adhesiones van produciéndose conforme el proyecto recaba cobertura de la dirección, de los padres y profesores (Consejo Escolar), incluso de la asesoría externa, es decir, conforme va haciéndose público.

“El eje fundamental para que el proyecto vaya desarrollándose son los grupos de trabajo, pero hasta su constitución hay que enfrentarse a una cultura conservadora de los profesores, de tal forma que hasta que no ven “que la cosa funciona” no acaban de decidirse a participar en el proyecto”.

d) Puesta en marcha y avance

Es en la puesta en marcha del proceso allí donde estratégicamente más apoyo y facilidades se necesita por parte de la dirección y asesoría externa, y es que, al fin y al cabo de lo que se trata de ir creando las condiciones más idóneas para que la innovación comience a funcionar y los docentes se vayan implicando poco a poco.

“... se presenta el proyecto y luego funciona gracias a los grupo de trabajo, porque luego al año siguiente, viene gente nueva que se incorpora...”

“los proyectos siempre han ido paralelos a la creación de grupos de trabajo, porque una persona sola no puede llevar el trabajo, tienes que implicar a muchísima gente”

En realidad la fase de “avance” no es sino la adaptación progresiva de las ideas iniciales a las condiciones, los medios y las personas de las que en cada momento se va disponiendo. Ello quiere decir que el proyecto ha de ser necesariamente flexible. Lo cierto es que el proyecto “funciona”, “*cada vez se suma más gente*”. En cuanto a la formación que acompaña al proyecto de innovación, continúa existiendo una concepción dominante de formación permanente como “horas” dedicadas a un curso o seminario, en todo caso, se valoran esos espacios de formación por lo que significa de posibilidad de comentar, examinar y debatir ideas entre colegas, es decir, como espacio donde el conocimiento tácito se convierte en explícito (compartido, definible y asimilable (Fullan: 2002).

Referencias bibliográficas

Duke, D. (2004): *The challenges of educational change*. New York: Pearson.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992): *What's worth fighting for in your school*. Buckingham: Open University Press. (Trad.: La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires, Argentina : Amorrortu, 1999).

Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Madrid: Octaedro.

Geijsel, F, Van Den, R. y Sleegers, P. (1999): The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 12:2, 175-191.

Levin, B. y Fullan, M. (2008): Learning about system renewal. *Rev. Educational Management Administration & leadership*. Vol. 36 (2) 289-303.